

Souvignier, Elmar; Küppers, Judith; Gold, Andreas
**Lesestrategien im Unterricht: Einführung eines Programms zur Förderung
des Textverstehens in 5. Klassen**

Unterrichtswissenschaft 31 (2003) 2, S. 166-183



Quellenangabe/ Reference:

Souvignier, Elmar; Küppers, Judith; Gold, Andreas: Lesestrategien im Unterricht: Einführung eines Programms zur Förderung des Textverstehens in 5. Klassen - In: Unterrichtswissenschaft 31 (2003) 2, S. 166-183 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-67778 - DOI: 10.25656/01:6777

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-67778>

<https://doi.org/10.25656/01:6777>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, veröffentlichen oder andernweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Unterrichtswissenschaft

Zeitschrift für Lernforschung

31. Jahrgang / 2003 / Heft 2

Thema

Analyse von Unterrichtsvideos

Verantwortliche Herausgeber

Klaus Peter Wild, Alexander Renkl

Klaus Peter Wild

Einführung..... 98

Sigrid Blömeke, Dana Eichler, Christiane Müller

Rekonstruktion kognitiver Strukturen von Lehrpersonen als

Herausforderung für die empirische Unterrichtsforschung.

Theoretische und methodologische Überlegungen zu

Chancen und Grenzen von Videostudien 103

Marten Clausen, Kurt Reusser, Eckhard Klieme

Unterrichtsqualität auf der Basis hoch-inferenter Unterrichtsbeurteilungen:

Ein Vergleich zwischen Deutschland und

der deutschsprachigen Schweiz..... 122

Tina Seidel, Rolf Rimmele, Manfred Prenzel

Gelegenheitsstrukturen beim Klassengespräch und ihre Bedeutung

für die Lernmotivation - Videoanalysen in Kombination mit

Schülerselbsteinschätzungen 142

Allgemeiner Teil

Elmar Souvignier, Judith Küppers, Andreas Gold

Lesestrategien im Unterricht: Einführung eines Programms

zur Förderung des Textverstehens in 5. Klassen 166

Buchbesprechungen..... 184

Berichte und Mitteilungen..... 192

Lesestrategien im Unterricht: Einführung eines Programms zur Förderung des Textverstehens in 5. Klassen

Reading strategies in school: Implementation of a program for
improving reading comprehension of 5th graders

Am Beispiel eines neu entwickelten Programms zur Förderung des Textverstehens bei Schülern der 5. Jahrgangsstufe wird über Erfahrungen bei der Programmimplementation in den Schulunterricht berichtet. Inhaltlich zielt das Programm auf die Verbesserung des Leseverständnisses durch den Erwerb kognitiver und metakognitiver Strategien. Die Trainingsmaßnahmen werden im Klassenverband von den unterrichtenden Lehrerinnen und Lehrern selbst durchgeführt. Der Programmdurchführung gehen Schulungsmaßnahmen zur Lehrerfortbildung voraus. Die Praktikabilität der entwickelten Unterrichtsmaterialien und die Angemessenheit der Umsetzung der Trainingsprinzipien in unterrichtliches Handeln werden über die Auswertung von Lehrertagebüchern und durch Unterrichtsbeobachtungen erfasst. Aus den Erfahrungen in neun Schulklassen lassen sich wertvolle Hinweise für eine konzeptionelle Überarbeitung gewinnen. Sie betreffen insbesondere Präzisierungen bei der zeitlichen Planung von Unterrichtsabläufen und inhaltliche Veränderungen bei den Unterrichtsmaterialien. Mehr Gewicht muss lehrerseitig auf die Befähigung zu einem adaptiven und flexiblen Umgang mit dem Materialangebot gelegt werden. Die Maßnahmen zur Lehrerfortbildung, deren Theorielastigkeit beklagt wurde, sind hierauf abzustimmen.

Experiences with the implementation of a newly developed program for improving reading comprehension of 5th graders in school lessons are reported. Providing students with a framework of cognitive and metacognitive strategies is the main content of this training. After being instructed about the central principles of the training, the teachers implemented the program in their usual classroom teaching. Practicability of the program was evaluated by teachers' documentations of the lessons and by classroom observations. By the same methods the realization of the main principles of the training was examined. Experiences in nine classrooms gave important indications for a revision of the program. Concerning the materials of the training and particularly the time management of the lessons, some adaptations have to be made. Moreover, a better instruction of the teachers is required in order to enforce their ability of an adaptive and flexible applica-

tion of the program. Therefore the introduction to the training, which was regarded to be too much theory-bound, should give more precise information on the application of the training principles.

1. Einleitung

Für eine Vielzahl kognitiver Fähigkeiten, die von zentraler Bedeutung für den schulischen Unterricht sind, wurden in den vergangenen Jahren Trainingsprogramme entwickelt. So liegen beispielsweise theoretisch fundierte Programme zur Motivationsförderung, zur Förderung des Schriftspracherwerbs, zur Aufmerksamkeitsförderung, zum induktiven Denken und für eine Reihe weiterer Bereiche vor (Klauer, 2001). In aller Regel sind solche kognitiven Trainingsprogramme „additiv“ in dem Sinne, dass sie für eine Durchführung in Einzel- oder Kleingruppensettings konzipiert sind und zusätzlich zum regulären Schulunterricht angeboten werden. Es ist eine weitgehend offene Frage, auf welche Weise Inhalte und Methoden solcher Trainings Eingang in den Schulunterricht finden können.

Am Beispiel eines neu entwickelten Programms zur Förderung des Textverstehens wird im Folgenden über Erfahrungen bei der Implementation eines kognitiven Trainings in den regulären Unterricht berichtet. Für die Förderung des Textverstehens haben wir uns entschieden, da es sich um eine wichtige fächerübergreifende Schlüsselqualifikation handelt. Dass gerade in diesem Bereich Förderbedarf besteht, hat das schlechte Abschneiden der deutschen Schüler im Rahmen der PISA-Studie nachhaltig dokumentiert (Baumert et al., 2001). Inhaltliche Grundlage der neu entwickelten Unterrichtseinheiten ist eine von Schreblowski und Hasselhorn (2001) vorgelegte Trainingskonzeption. Zielgruppe der Maßnahme sind Schülerinnen und Schüler der 5. Jahrgangsstufe. Die Trainingsinhalte sind neben Lesestrategien zur Informationsaufnahme aus Texten auch metakognitive Strategien zur Planung und Kontrolle des strategischen Lesens. Unterstützt wird die Förderung der kognitiven und metakognitiven Strategien durch Hilfestellungen zum Aufbau einer erfolgsoversichtlichen motivationalen Orientierung. Das Trainingsprogramm soll den Schülern möglichst früh ein Methodenrepertoire zum Umgang mit Texten zur Verfügung stellen, auf das sie in unterschiedlichen Lernzusammenhängen immer wieder zurückgreifen können.

Anders als Schreblowski und Hasselhorn (2001), die das Training zusätzlich zum normalen Unterricht durch externe Trainer durchführten, haben wir uns für eine Integration der Förderung in den regulären Schulunterricht entschieden. Dafür war die Annahme ausschlaggebend, dass ein Strategietraining sein Potenzial längerfristig vor allem dann entfalten kann, wenn es nicht von externen Trainern, sondern von den Fachlehrern selbst während der regulären Unterrichtszeit durchgeführt wird. Diese Wirkannahme wird derzeit im Rahmen des Forschungsvorhabens REGULESE (Förderung der Regulation von Lesestrategien bei Schülerinnen und Schülern der Sekun-

darstufe I) unter Beteiligung von mehr als 50 Schulklassen überprüft (DFG-Förderung: GO 965/1-1). Dieser Wirksamkeitsprüfung vorgeordnet war eine Erprobungsphase, in der die Implementation des Trainingsprogramms in den regulären Schulunterricht begleitend evaluiert wurde. Von dieser formativen Evaluation wird hier berichtet. Neben der generellen Erprobung der Praxistauglichkeit des Unterrichtsmaterials stand dabei die Frage im Vordergrund, durch welche Art der Informationsvermittlung Lehrerinnen und Lehrer in angemessener und zielführender Weise auf die Umsetzung der Trainingsinhalte vorbereitet werden können.

2. Theoretischer Hintergrund

2.1 Verbesserung des Lerntransfers

Ein Dilemma kognitiver Trainingsprogramme besteht darin, dass die vermittelten Fähigkeiten nur selten in dem erhofften Maße auf neue Anforderungen transferiert werden (Mähler & Hasselhorn, 2001). Soweit es die Trainingsgestaltung und -durchführung betrifft, ist hierbei die Trainingsintensität eine wichtige Einflussgröße. Häufig ist die Trainingsdauer zu knapp, um neue Lernkompetenzen in einer Weise zu vermitteln und zu vertiefen, die den Erwerb deklarativen und prozeduralen Wissens in gleicher Weise sicherstellen. Auch ein ausreichendes Ausmaß an Übung ist unerlässlich auf dem Weg zum automatisierten Einsatz neu erworbener kognitiver Strategien (Salomon & Perkins, 1989). Dass bereits einzelne zusätzliche Wiederholungssitzungen zu deutlichen Effektsteigerungen führen können, zeigen Untersuchungen mit einem Training zum induktiven Denken (Möller, 1999; Möller & Appelt, 2001).

Mit der Integration einer Trainingsmaßnahme in den regulären Fachunterricht wird ein Versuch unternommen, das Transferdilemma additiver Programme anzugehen. Der Vorteil besteht darin, dass eine Fachlehrerin viele Möglichkeiten hat, die trainierten Methoden in anderen Stunden wieder aufzugreifen und zu vertiefen. Die Trainingsinhalte fließen in den Unterrichtsalltag ein und können bei Bedarf jederzeit wiederholt werden. Indem Schüler aufgefordert sind, die in den Trainingseinheiten erworbenen Strategien auch auf Texte anzuwenden, die außerhalb der Trainingsstunden gelesen werden, sind transferförderliche Bedingungen realisiert. Darüber hinaus erhalten die Trainingsinhalte durch die Implementation in den regulären Schulunterricht und durch die Person des Fachlehrers im Vergleich zu den außerhalb des Unterrichts stattfindenden Fördermaßnahmen eine höhere Verbindlichkeit.

Natürlich ist die Integration einer Trainingsmaßnahme in den regulären Unterricht auch mit Schwierigkeiten verbunden. Sie haben vor allem mit der Durchführung im Klassenverband zu tun: Im Vergleich zu einer additiven Maßnahme wird die Förderung für Einzelne vermutlich weniger intensiv ausfallen, da Schüler durch Unruhe, Klassengeschäfte und andere Ereignisse des Unterrichtsalltags abgelenkt werden und da es zugleich weniger Möglichkeiten zur

individuellen Förderung gibt. Dies wird jedoch zugunsten der Chance auf eine langfristige, nachhaltige und unterrichtsnahe Förderung in Kauf genommen.

Eine Schlüsselrolle bei der Vermittlung der Trainingsinhalte kommt der Person des Lehrers zu. Die hier skizzierten Vorteile eines in den regulären Unterricht integrierten Trainings sind in hohem Maße davon abhängig, dass Situationen, in denen die trainierten Strategien auf Inhalte außerhalb der Trainingsstunden übertragen werden können, selbständig erkannt und genutzt werden. Für die erfolgreiche Implementation eines Trainingsprogramms zum Textverstehen in den Unterricht ist es mithin entscheidend, dass sich die Lehrerinnen die generellen Prinzipien des Trainings zu eigen machen und dass sie den adaptiven Einsatz und das wiederholte Einüben des im Training vermittelten Methodenrepertoires anstreben und einfordern.

Um Lehrerinnen und Lehrer gut auf das Programm zur Förderung des Textverstehens vorbereiten zu können, sind Vorüberlegungen in zwei Bereichen von Bedeutung: Zum einen müssen die Besonderheiten eines solchen Unterrichts im Vergleich mit „normalem“ Unterricht analysiert werden. Eine solche Beschreibung von Ist-Soll-Diskrepanzen stellt eine Voraussetzung dafür dar, bei der Vermittlung zentraler Prinzipien des Trainingsprogramms an vorliegenden Wissens- und Überzeugungssystemen der Lehrer anknüpfen zu können. Zum anderen ist es wichtig zu bedenken, wie eine Lehrerfortbildung konzipiert sein muss, um den Lehrern handlungsrelevantes Wissen zur flexiblen und kompetenten Durchführung eines solchen Unterrichts zur Verfügung zu stellen. Diese beiden Fragen werden in den folgenden Abschnitten behandelt.

2.2 Lernprozesse und Lernprodukte im Spiegel der Unterrichtspraxis

Im Zentrum des Trainingsprogramms zum Textverstehen stehen die Vermittlung von Lesestrategien als „Handwerkszeug“ und die Förderung von Prozessen des Reflektierens über diese Strategien zum planvollen Umgang mit Texten. Damit ist eine Abkehr von einer eher produktorientierten Sichtweise auf den Unterricht verbunden, die vornehmlich auf die Ergebnisse von Lernprozessen zielt. Dem Unterrichten von Strategien liegt eine prozessorientierte Sichtweise zugrunde, die die Methoden des Lernens und Lesens selber in das Zentrum des Unterrichts stellt (Garner, 1987). Für die Implementation eines Programms zur Förderung des Textverstehens in den Deutschunterricht bedeutet das, dass während des Trainings nicht die Inhalte eines behandelten Textes im Vordergrund stehen, sondern die Methoden und Vorgehensweisen, die zum Verstehen eines Textes eingesetzt werden.

Dass in der Unterrichtspraxis produkt- gegenüber prozessorientierten Unterrichtskonzepten häufig bevorzugt werden, legen systematische Unterrichtsbeobachtungen nahe. So stellte Durkin (1979) fest, dass beim Leseunterricht ein Großteil der Zeit darauf verwendet wird, mit Hilfe von Fragen die Verständnisleistung der Kinder zu überprüfen, während nur selten dazu angeleitet wird, wie beim Erschließen und Verstehen eines Textes vorzugehen sei. Aber

auch wenn man die instruktionalen Aktivitäten im engeren Sinne betrachtet, spielt die Vermittlung von Strategien kaum eine Rolle. Hamman, Berthelot, Saia und Crowley (2000) konzentrieren sich bei ihrer Unterrichtsbeobachtung vor allem auf solche instruktionalen Aktivitäten, die sich explizit mit den Lernprozessen der Schüler befassen. Unter dem Begriff des „Coaching“ fassen sie Lehrervorschläge für Strategieanwendungen, das Thematisieren der kognitiven Prozesse beim Lösen einer Aufgabe und Lehrerinformationen darüber, warum eine Strategie effektiv ist, zusammen. Bei der Beobachtung des Unterrichtsverhaltens von elf Lehrern in den Klassenstufen 6, 7 und 8 fällt zunächst auf, dass insgesamt nur neun Prozent der Instruktionszeit für ein solches „Coaching“ aufgewendet werden. Am häufigsten werden dabei Gedankengänge, die zu einer Problemlösung führen, reflektiert. Vorschläge für den Einsatz von Strategien beanspruchen nur zwei Prozent der für Instruktionen aufgewendeten Zeit. Dieser Anteil bleibt unabhängig von Faktoren wie Klassenstufe, Unterrichtsfach oder Unterrichtsphase konstant. Moely, Hart, Leal, Santulli, Rao, Johnson und Hamilton (1992) kommen bei Unterrichtsbeobachtungen in Grundschulen zu vergleichbaren Ergebnissen: Der Anteil an strategischer Unterweisung ist im Vergleich zu anderen instruktionalen Aktivitäten, wie „Fragen stellen“ und „Anweisungen geben“ gering. Jeder zehnte Lehrer zeigt keinerlei Aktivitäten, die unter die Kategorie „Coaching“ fallen.

Die Gründe für diesen geringen Anteil an strategie- oder prozessorientiertem Unterricht sind vielfältig. Vermuten kann man einen Mangel an Wissen auf Seiten der Lehrer, die uneindeutige curriculare Verortung des „Lernen lernens“ und die an inhaltlichen Lehr- und Unterrichtszielen orientierte Konzentration auf quantifizierbare Lernprodukte. Einer Studie von Dumke und Wolff-Kollmar (1997) zufolge findet das begrenzte Lernstrategie-repertoire von Mittelstufenschülern seine Entsprechung in den Angaben von Lehrern darüber, ob sie bestimmte Strategien im Unterricht vermitteln oder fördern. Möglicherweise mag auch die Überzeugung eine Rolle spielen, dass sich Strategien und Methoden quasi von selbst im Prozess des Wissenserwerbs durch Übung entwickeln und deshalb nicht explizit Unterrichtsgegenstand sein müssen (vgl. Moely et al., 1992).

2.3 Veränderung des unterrichtlichen Handelns

Ein wesentlicher Ansatzpunkt zur Veränderung des unterrichtlichen Handelns von Lehrern sind die so genannten „handlungsleitenden Kognitionen“. Der Begriff ist breit definiert und umfasst so unterschiedliche Inhaltsbereiche wie das professionelle Fachwissen von Lehrern, ihr pädagogisches Wissen und ihre übergreifenden Einstellungen und Überzeugungen (Bromme, 1997; Calderhead, 1996). Das flexible, durch Erfahrung aufgebaute und immer weiter ausgestaltete Wissen bildet die Grundlage für unterrichtliches Entscheiden, indem es die Wahrnehmung einer unterrichtlichen Situation strukturiert und unterschiedliche Handlungsmöglichkeiten eröffnet, die ein situationsangemessenes Handeln ermöglichen.

Ein Großteil der Ansätze im Bereich der Lehrerfort- und Weiterbildung versucht, unterrichtliches Handeln zu beeinflussen, indem das Wissen und die Einstellungen der Lehrer verändert werden. Dies kann beispielsweise dadurch geschehen, dass Informationen über Funktion und Nutzen von Lernstrategien oder über die Vorteile einer bestimmten instruktionalen Methode bereitgestellt werden. Borkowski und Muthukrishna (1992) vertreten einen solchen „informierenden“ Ansatz, indem sie den pädagogischen Praktikern - ausgehend von einem kognitionspsychologisch fundierten Modell guter Informationsverarbeitung - die Funktion der einzelnen Lernstrategien und ihr komplexes Zusammenwirken erklärend vermitteln. Dieses ist lehrerseitig als Ausgangspunkt für den Aufbau eines „working model“ von Unterricht als Strategieunterricht gedacht. Die informierten Lehrerinnen und Lehrer sollen erkennen, dass konkretes Lehrerhandeln unter Zugrundelegung des Modells an jeweils spezifische Situationen anzupassen ist, indem Komponenten des Modells ausgestaltet, verändert, weggelassen oder ergänzt werden. Der Veränderung von Unterrichtsverhalten ist also eine Wissensvermittlung vorgeordnet. Über das neu erworbene Wissen soll eine Veränderung der handlungsleitenden Kognitionen erreicht werden.

Eine entgegengesetzte Sichtweise vertritt Guskey (1986), der unterrichtliche Erfahrungen als notwendige Voraussetzung für eine Veränderung von Einstellungen und Verhaltensweisen ansieht. Entscheidend sei, dass Lehrerinnen durch die Unterrichtspraxis erfahren müssten, dass eine neue Methode oder ein verändertes Verhalten im Unterricht tatsächlich zu den erwünschten und verbesserten Lernergebnissen auf Seiten der Schüler führe. Veränderungen der handlungsleitenden Kognitionen werden demnach nicht als Voraussetzung sondern als Folge von Veränderungen im Unterrichtsverhalten gesehen. Diese Position geht von der Überlegung aus, dass der größte Teil des (handlungsrelevanten) Wissens erfahrener Lehrer auf eben solchen positiven Erfahrungen mit Lernerfolgen bei Schülern basiert. Da der beobachtete Lernerfolg ein besonders wichtiger Orientierungsmaßstab des Lehrerhandelns sei, würden solche Aktivitäten wiederholt, die sich als erfolgreich erwiesen haben. Aufgabe der Lehrerfortbildung kann es also nach dieser Auffassung nicht sein, die Lehrer von der Wirksamkeit und der theoretischen Fundierung eines Programms oder einer instruktionalen Methode zu überzeugen. Vielmehr käme es vornehmlich darauf an, Akzeptanz und Interesse in dem Sinne zu erzeugen, dass die Lehrer die neuen Methoden überhaupt ausprobierten.

Zwischen diesen beiden unterschiedlichen Ansätzen wählend haben wir uns dafür entschieden, die Gestaltung der eigenen Lehrerfortbildung eng angelehnt an das Konzept von Borkowski und Muthukrishna (1992) vorzunehmen. Wir gingen davon aus, dass die Lehrer zur Durchführung des ungewohnten strategieorientierten Unterrichts eine konzeptuelle Vorstellung („working-model“) davon benötigen, was selbstregulierter Strategieeinsatz bedeutet.

2.4 Fragestellung

Die vorliegende Untersuchung stellt eine formative Evaluation der von uns durchgeführten Lehrerfortbildung und des neu gestalteten Unterrichtsmaterials dar. Das Ziel dieser Studie liegt darin, Erfahrungen mit der Implementation unseres Programms zur Förderung des Textverstehens zu sammeln und das Unterrichtsmaterial zu optimieren. Dazu sollen drei Fragestellungen bearbeitet werden.

1. Zunächst soll ermittelt werden, ob sich die Lehrerinnen durch die Lehrerfortbildung gut auf den Strategieunterricht vorbereitet fühlen: Stellt die Lehrerfortbildung nach dem informierenden „working-model“-Ansatz eine akzeptable Vorbereitung auf das Programm zur Förderung des Textverstehens dar?
2. Im Hinblick auf die Gestaltung des Unterrichtsmaterials schließt sich die Frage an, ob sich das neu konzipierte Manual im Schulunterricht sinnvoll anwenden lässt. Dazu gehört auch die Frage, ob sich mit den vorgegebenen Unterrichtsstunden tatsächlich ein hoher zeitlicher Anteil an Strategieunterricht realisieren lässt: Bewährt sich das Unterrichtsmaterial im regulären Schulalltag?
3. Mit Blick auf die längerfristige Wirksamkeit des Trainings stellt sich darüber hinaus die Frage, ob sich die Lehrer die zentralen Prinzipien des Trainings zu eigen machen und - angepasst an die jeweilige Unterrichtssituation - flexibel anwenden: Führen Lehrerfortbildung und Unterrichtsmaterial zu einer flexiblen und situationsangemessenen Umsetzung der Trainingsprinzipien?

3. Methode

3.1 Anlage der Untersuchung

Die formative Evaluation des Trainings wurde in neun fünften Klassen eines Gymnasiums und einer Gesamtschule mit 251 Schülern durchgeführt. Für die hier untersuchten Fragen zur Akzeptanz der Lehrerfortbildung und der Praktikabilität des Unterrichtsmaterials sind ganze Klassen bzw. die Personen der Lehrer, die das Training durchführten, die Analyseinheit ($N = 9$).

Den neun Lehrerinnen und Lehrern wurde im Rahmen einer einführenden Lehrerfortbildung an zwei Nachmittagen der kognitionspsychologische Hintergrund und die praktische Umsetzung des Trainings vermittelt. Zum Abschluss der Veranstaltung wurden die Lehrer gebeten, eine Rückmeldung zu der Fortbildung abzugeben. Im Verlauf des nun folgenden Schulhalbjahres setzten die Lehrerinnen die Trainingskonzeption im Rahmen des regulären Deutschunterrichts ihrer fünften Klassen um. Während der Unterrichtseinheiten wurden in unregelmäßiger Folge Unterrichtsbeobachtungen durch Projektmitarbeiter durchgeführt. Gleichzeitig wurden die Lehrer gebeten, ein Unterrichtstagebuch zu führen.

Um einen vorläufigen Eindruck von der Wirksamkeit des Trainings zu erhalten, wurden die Schüler der neun Trainingsklassen mit 248 Schülern aus neun fünften Klassen an zwei Gymnasien und zwei Gesamtschulen verglichen, an denen „normaler“ Deutschunterricht gehalten wurde. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Schüler, die am Strategieunterricht teilnahmen, ein deutlich höheres Wissen über Lesestrategien erworben haben und diese Strategien auch besser anwenden konnten als Schüler aus den Vergleichsklassen (Küppers, Souvignier & Gold, 2002). Diese Befunde zur Wirksamkeit des neu entwickelten Programms zur Förderung des Textverstehens sind ermutigend, zumal sie bereits bei der ersten Implementation in den regulären Unterricht gelangen.

3.2 Das Förderprogramm

Inhaltliche Grundlage des Förderprogramms ist das Training zum Textverstehen von Schreblowski und Hasselhorn (2001). Das Training zielt auf die Verbesserung der Informationsaufnahme aus Texten durch das Vermitteln von Lesestrategien. Es ist eingebettet in eine Rahmenhandlung: Kinder werden zu Textdetektiven ausgebildet. So wie ein Detektiv über Hilfsmittel und Methoden verfügt, mit denen er seine Fälle lösen kann, sollen die Kinder befähigt werden, bestimmte Strategien (im Training: Detektivmethoden) anzuwenden, mit denen sie Texte bearbeiten können.

Das Programm zur Förderung des Textverstehens umfasst 15 Stunden zu drei inhaltlichen Bausteinen (vgl. Abbildung 1). Begonnen wird mit dem Aufbau einer erfolgsoversichtlichen motivationalen Orientierung. Dies geschieht im wesentlichen spielerisch, indem Zielsetzungen, Selbstbewertungen und Ursachenerklärungen in leistungsthematischen Situationen erfahren und modifiziert werden. Im Anschluss daran werden in einem zweiten Trainingsbaustein einzelne Lesestrategien wie z.B. „Wichtiges unterstreichen“ oder „Überschrift beachten“ vermittelt. Anhand kurzer Texte, bei denen die Inhalte des Motivationstrainings wieder aufgegriffen werden, wird die Anwendung der Lesestrategien geübt. Im Trainingsbaustein Metakognition werden generelle Techniken der Selbstregulation und Kontrolle trainiert: Ein Leseplan soll die Schüler dabei unterstützen, die verschiedenen Strategien angemessen auszuwählen und den gesamten Leseprozess zu planen und zu überwachen. In den letzten Stunden erfolgt eine Integration aller drei Trainingsbausteine. Ziel ist ein selbstregulierter Strategieeinsatz im Umgang mit Texten. Das Programm ist als „informierendes“ Training konzipiert. Deshalb werden Überlegungen zum Nutzen und zu Anwendungsbedingungen der einzelnen Strategien direkt thematisiert und mit den Schülern gemeinsam erarbeitet. Die ideale Anwendung einer Strategie wird durch die Lehrperson kognitiv modelliert. Im Verlauf der Unterrichtseinheiten wird über Variationen der Aufgabenstellungen und durch die Verwendung unterschiedlicher Texte ein Transfer der trainierten Strategien gebahnt.

Abb. 1: Die Inhalte der 15 Unterrichtsstunden

Stunde	Trainings- baustein	Inhalte
1	Motivation	Einführung in die Themen Leistungsmotiv und Realistische Zielsetzung
2	Motivation	Erfolg und Misserfolg beurteilen / günstige Selbstbewertung
3	Motivation	Kausalattribution
4	Motivation	Erneute Zielsetzung nach Kausalattributionen
5		Einführung in die Rahmengeschichte "Ich werde ein Textdetektiv"
6	Lesestrategien	Verstehensstrategien: Überschrift beachten / Bildlich vorstellen
7	Lesestrategien	Selbständige Anwendung der Verstehensstrategien
8	Lesestrategien	Behaltensstrategien: Wichtiges unterstreichen / Zusammenfassungen
9	Lesestrategien	Wiederholung aller vier Strategien
10	Metakognition	Überwachen des Leseprozesses: Verstehen überprüfen / Behalten überprüfen
11	Metakognition	Selbstregulation des Leseprozesses: Textschwierigkeiten bearbeiten
12	Metakognition	Wiederholung aller Strategien
13	Metakognition	Mittel-Ziel-Überlegungen: Wann setze ich welche Strategie ein?
14	Metakognition	Allgemeines Vorgehen beim Arbeiten mit Texten: Leseplan
15	Metakognition	Wiederholung

Die Lehrkräfte haben ein Manual zur Verfügung, das genaue Vorgaben über den Ablauf einer Unterrichtsstunde, die verwendeten Unterrichtsmaterialien und die Tafelbilder enthält. Beispiele für Lehrer-Schüler-Dialoge sind wörtlich ausformuliert. Die Grundzüge des Manuals wurden aus dem vorliegenden Training für Kleingruppen übernommen, jedoch wurde es gekürzt, um es in den zeitlichen Abläufen an die Verwendung im Klassenverband anzupassen.

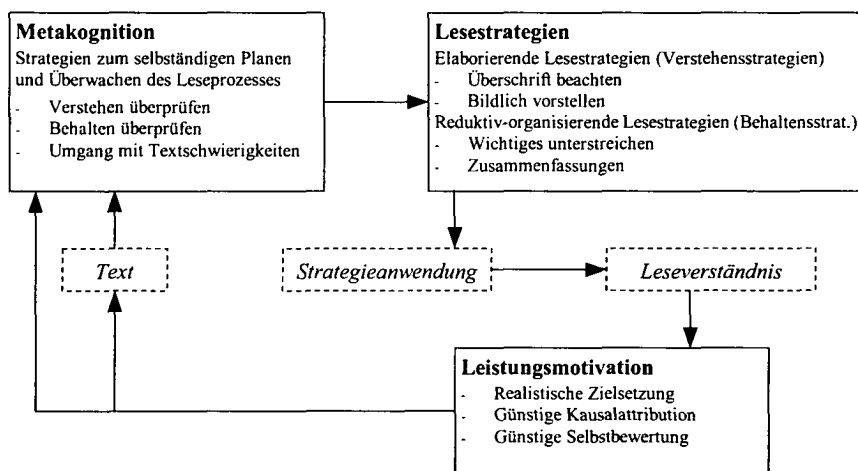
3.3 Die Lehrerfortbildung

Die Lehrerfortbildung war zweigeteilt. Im ersten Teil wurde Hintergrundwissen über die drei inhaltlichen Bausteine des Trainings vermittelt. Im Mittelpunkt stand dabei die theoretische Einbettung der Trainingsinhalte und ihre Funktion bei der Förderung des Leseverstehens. Die drei Komponenten wurden zunächst einzeln besprochen und schließlich - angelehnt an die Vorgehensweise von Borkowski und Muthukrishna (1992) - zu einem „Rahmenmodell guter Informationsverarbeitung“ zusammengefasst (vgl. Abbildung 2):

Die Leseleistung lässt sich über den Einsatz von Lesestrategien verbessern. Neben dem dafür notwendigen Wissen über Strategien, ihren Ablauf und ihre Anwendungsbedingungen wird - wenn man mehr als eine Strategie kennt - die (metakognitive) Fähigkeit benötigt, diese Strategien flexibel und angemessen auszuwählen und einzusetzen. Eine erfolgsvorsichtige motivationale Orientierung ist zum einen Voraussetzung für einen angemessenen und strategischen Umgang mit Texten, gleichzeitig jedoch auch Ergebnis eines erfolgreichen Strategieeinsatzes und des dadurch verbesserten Leseverständnisses.

Dieses Modell sollte den Lehrern als „working-model“ einen Informationshintergrund zur Funktion der einzelnen Trainingsbausteine geben und deren Zusammenwirken im Informationsverarbeitungsprozess darstellen. Darüber hinaus sollte illustriert werden, dass es sinnvoll ist, in einem Training zum Textverstehen an allen drei Komponenten gleichzeitig anzusetzen.

Abb. 2: Vom Text über die Strategieberwendung zum Leseverständnis: Inhalte der drei Trainingsbausteine sowie deren Stellung im Prozess des Textverstehens („working model“)



Im zweiten Teil der Fortbildung beschäftigten sich die Lehrer mit dem Unterrichtsmaterial. Nun sollte eine Verknüpfung zwischen der theoretischen Konzeption des Trainings und dem Trainingsmaterial hergestellt werden. Dazu wurden die Lehrer in drei Gruppen eingeteilt, die jeweils einen der inhaltlichen Bausteine des Trainings bearbeiteten. Arbeitsauftrag war, sich einen Überblick über die Stunden des jeweiligen Bausteins zu verschaffen und zu erarbeiten, wie das (theoriegeleitete) „working-model“ des ersten Fortbildungsteils innerhalb der Trainingsstunden umgesetzt wurde. Daneben sollten Möglichkeiten und antizipierte Probleme der praktischen Umsetzung besprochen werden. Anschließend sollten die Ergebnisse der Gruppenarbeiten im Plenum vorgestellt werden.

3.4 Erfolgskriterien

Unter der Zielsetzung einer formativen Evaluation der Akzeptanz und Praktikabilität der Interventionsmaßnahme haben wir uns dazu entschlossen, in der Befragung schwerpunktmäßig offene Antwortformate zu verwenden und zusätzlich halbstrukturierte Unterrichtsbeobachtungen durchzuführen. Zur Auswertung wurden in Anlehnung an didaktische Konzepte theoriegeleitet-deduktiv Hauptkategorien als Grundlage für die weiteren Analysen gebildet. Dem Nachteil mangelnder Standardisierung steht der Vorteil gegenüber, Anregungen und Vorschläge zur Verbesserung des Trainings ungefiltert und ohne Restriktion zu ermöglichen. Damit soll ein möglichst breites Spektrum an Rückmeldung und Information eingeholt werden.

Im Anschluss an die Lehrerfortbildung wurde eine schriftliche Rückmeldung zur Veranstaltung erbeten. Um ein Maß für die Akzeptanz der Fortbildungsmaßnahme zu erhalten, sollten die Lehrer folgende Fragen beantworten: „Was hat Ihnen gut gefallen?“ „Was war besonders wichtig?“ „Was hat Ihnen nicht gefallen?“ „Was sollte verändert werden?“

Um zu ermitteln, wie sich das Unterrichtsmaterial im schulischen Alltag bewährt und um zu erfassen, in welchem Maß eine situationsangemessene Umsetzung genereller Prinzipien des Strategieunterrichts gelang, wurden zwei Datenquellen gewählt: Unterrichtstagebücher, um Rückmeldungen aus der Perspektive der Lehrer zu erhalten und Unterrichtsbeobachtungen, um eine zeitnahe Beschreibung des Unterrichtsgeschehens zu gewährleisten.

In den Unterrichtstagebüchern notierten die Lehrer nach jeder Stunde, welche Inhalte des Manuals sie umgesetzt hatten, ob Inhalte weggelassen oder Abläufe verändert wurden und welche Gründe es dafür gab. Für drei Klassen liegen vollständige Tagebücher vor, aus den anderen Klassen gibt es stichpunktartige Protokollierungen des Unterrichtsverlaufs.

Die Unterrichtsbeobachtungen wurden anhand eines halbstrukturierten Kategoriensystems durchgeführt, mit dem die zeitliche Dauer der verschiedenen Unterrichtsphasen erfasst wurde. Sie liefern Informationen darüber, welche Unterrichtsmethoden (Erklären, Erarbeiten, Bahnung von Transfer, Modelllernen und Üben) die Lehrer verwendeten und wie häufig die einzelnen Methoden zum Einsatz kamen. Auf diese Weise lässt sich abschätzen, welchen Stellenwert das Anwenden und Üben von Strategien bei der Durchführung des Programms zur Förderung des Textverstehens tatsächlich einnimmt. Darüber hinaus lässt sich ermitteln, wie viel der zur Verfügung stehenden Unterrichtszeit tatsächlich für die Trainingsinhalte aufgewendet wurde. Die Unterrichtsbeobachtungen erfolgten auf freiwilliger Basis. Die Auswertung der protokollierten Stunden ist mithin nicht am Zufallsprinzip orientiert, sondern selektiv. Mit insgesamt 41 beobachteten Schulstunden in fünf Klassen liegt dennoch eine breite Basis an Beobachtungsdaten vor, die einen guten Überblick über das tatsächliche Unterrichtsgeschehen erlaubt.

4. Ergebnisse

4.1 Akzeptanz der Fortbildungsveranstaltung

Die Auswertung der freien Antworten ergab, dass die Akzeptanz für die beiden Teile der Fortbildungsveranstaltung sehr unterschiedlich ausfiel: Alle neun Lehrer gaben an, dass die Vorstellung des theoretischen Rahmens am ersten Nachmittag zu viel Zeit in Anspruch genommen hatte. Während nur zwei dieser Lehrer eine Vermittlung von theoretischem Hintergrundwissen grundsätzlich für wichtig hielten, gaben die sieben anderen Lehrer an, der erste Teil sei „zu theoretisch“, d.h. zu wenig auf die konkreten Inhalte des Trainings bezogen gewesen. Drei dieser Lehrer beurteilten die Vermittlung eines theoretischen Hintergrunds zum Training generell als überflüssig. Übereinstimmend wurde hingegen der zweite Teil für seinen hohen Praxisbezug gelobt; wichtig war den Lehrern dabei vor allem die Auseinandersetzung über Fragen der praktischen Umsetzung mit ihren Kollegen, welche durch die Arbeit in Kleingruppen ermöglicht wurde. Kritisiert wurde, dass zu wenig Zeit für diesen zweiten Teil zur Verfügung stand.

Zusammenfassend lässt sich also ein geringes Interesse am theoretischen Hintergrund des Trainings feststellen und daraus resultierend eine geringe Akzeptanz des ersten Fortbildungsnachmittags. Die Akzeptanz für den zweiten Nachmittag fiel wesentlich höher aus. Hier zeigte sich jedoch, dass inhaltliche Fragen zur Konzeption des Trainings, die ein wichtiger Bestandteil der Gruppenarbeiten hätten sein sollen, eher am Rande bearbeitet wurden. Die Gruppendiskussion konzentrierte sich vor allem auf praktische Fragen.

4.2 Praxistauglichkeit des Unterrichtsmaterials

Sowohl bei den Unterrichtsbeobachtungen als auch in den Unterrichtstagebüchern kommt zum Ausdruck, dass für die Durchführung der Unterrichtsstunden im Klassenkontext annähernd die doppelte Zeit benötigt wird, wie bei einer additiven Förderung. Für die 15 (geplanten) Stunden wurden - je nach Lehrer und Klasse - zwischen 24 und 31 Schulstunden benötigt. Dies ist zum Teil darauf zurückzuführen, dass die programmbezogene Unterrichtszeit über alle beobachteten Stunden hinweg durchschnittlich nur etwa 32 Minuten (71%) betrug; die restlichen 13 Minuten müssen für die Klärung organisatorischer Fragen („Klassengeschäfte“) veranschlagt werden. Die Dokumentation des Unterrichtsablaufs in den Tagebüchern stellte Informationen für eine der Durchführung im Klassenverband angepasste realistische Zeitplanung zur Verfügung.

Die in den Tagebüchern enthaltene Kritik bezog sich in erster Linie auf die bislang nicht erfolgte Praxiserprobung des Materials und die daraus resultierende unrealistische Zeitplanung. Einige auf die Unterrichtspraxis bezogene Hinweise der Lehrer wiesen auf Möglichkeiten zur Optimierung des Unterrichtsmaterials hin, z.B. an welchen Stellen des Unterrichts die Schüler eine Wiederholung des Stoffes benötigten oder wie die Spiele zur Illustration des Zielsetzungsverhaltens im Baustein „Motivation“ zeitsparend organisiert

werden können. Es wurden Hilfestellungen zur Differenzierung des Unterrichtsstoffs gewünscht und die Methode des Modelllernens erschien den meisten Lehrern als zu artifiziell. Die Integration des Programms wurde sowohl als „Unterrichtsblock“ als auch in Kombination mit anderen Unterrichtseinheiten - beispielsweise dem Lesen einer Lektüre - durchgeführt, wobei beide Organisationsformen von den Lehrern als sinnvoll bewertet wurden.

Die Auswertung der Unterrichtsbeobachtungen (jeweils bezogen auf eine 45-minütige Unterrichtsstunde) ergab, dass in der Praxis durchschnittlich 20 Minuten (44%) der Unterrichtszeit mit den - schultypischen - Methoden des Erklärens und gemeinsamen Erarbeitens gearbeitet wurde. Die Phasen für das Lernen am Modell und den Transfer auf andere Themenbereiche nahmen nur etwa zwei Minuten (4%) in Anspruch. Ein nennenswerter Anteil von zehn Minuten (23%) einer Unterrichtsstunde wurde auf das Üben der erarbeiteten Strategien verwendet. Die Lernprozesse der Schüler standen mithin für etwa ein Viertel der Unterrichtszeit im Mittelpunkt (also deutlich länger als die von Hamman et al. (2000) berichteten 9% bei „normalem“ Unterricht; s. Abschnitt 2.2).

4.3 Flexible Umsetzung der Trainingsprinzipien

Neben der Frage, wie sich das Trainingsmaterial im schulischen Unterricht bewährt, war im Rahmen unserer Studie von besonderem Interesse, wie gut die Lehrer in der Lage waren, flexibel mit dem vorgegebenen Manual umzugehen. Dies ist insofern von besonderer Bedeutung, da nur dann von einer längerfristigen Übertragung der Trainingsinhalte in den Unterricht ausgegangen werden kann, wenn die Lehrer ihren Unterricht tatsächlich eigenständig im Sinne der Ideen des Trainings gestalten. Im Unterschied zu der weitgehend standardisierten Durchführung eines additiven kognitiven Trainings kommt es bei der Implementation eines solchen Programms in den Unterricht also in erster Linie darauf an, dass die Lehrerinnen und Lehrer sich die Prinzipien des Trainings zu eigen machen.

Zusammenfassend lässt sich die Gestaltung des Unterrichts an Hand der Unterrichtsbeobachtungen und der Tagebücher auf zwei „typische“ Vorgehensweisen verdichten:

- *Flexibler Umgang*: Ein flexibler Umgang mit dem Manual war dadurch gekennzeichnet, dass die Lehrer den Unterricht frei und ohne abzulesen durchführten. Diese Lehrer wichen von der standardisierten Vorgabe ab, wenn es sinnvoll erschien. Dabei wurden sowohl Kürzungen als auch Ergänzungen an geeigneter Stelle vorgenommen und es wurden andere Unterrichtsmethoden als die vorgegebenen verwendet. So wurden im Manual vorgesehene Beispiele und Wiederholungen weggelassen, wenn die Schüler diese nicht benötigten; Hausaufgaben wurden bei Bedarf selbst hinzugefügt, und der im Manual vorgesehene Ablauf wurde spontan als Reaktion auf Schülerbeiträge verändert, wenn z.B. von einem Schüler ein Thema angesprochen wurde, das laut Manual erst in der

nächsten Stunde vorgesehen war. Häufig wurden Inhalte, die als Stillarbeiten zu Übungszwecken und als Modelllernen zu Demonstrationszwecken vorgesehen waren, durch gemeinsames Erarbeiten im Klassenverband ersetzt. Bei diesen Lehrern war auch zu beobachten, dass die Detektivmethoden auf Texte angewandt wurden, die außerhalb des vorgegebenen Trainingsprogramms mit der Klasse gelesen wurden. Der erwünschte Transfer über das Training hinaus fand also statt.

- *Starrer Umgang*: Anderen Lehrern gelang es in deutlich geringerem Maße, sich von der standardisierten Vorgabe zu lösen. So sind beispielsweise bei einem Lehrer im gesamten Tagebuch nur drei Abweichungen vermerkt, die auf Kürzungen wegen Zeitmangel zurückzuführen sind. Der Unterricht wurde nahezu wörtlich aus dem Manual abgelesen. Nach Fragen an die Schüler warteten die Lehrer auf Formulierungen, wie sie wörtlich im Manual vorgegeben waren, anstatt auch sinngemäß richtige Antworten zu akzeptieren. Jede der vorgesehenen Wiederholungen wurde durchgeführt, so dass bei dieser Art der Trainingsdurchführung deutlich mehr Zeit benötigt wurde als bei dem flexibleren Unterricht. Durchgehend war jedoch auch bei diesen Lehrern gegen Ende des Trainings ein sicherer und freier Umgang mit dem Manual zu beobachten.

5. Diskussion

5.1 Schwierigkeiten bei der Implementation des Förderprogramms

Unsere Studie zur Implementation eines additiven Trainingsprogramms zum Textverstehen in den regulären Schulunterricht weist - bei insgesamt ermutigenden Erfahrungen - auf einige Problemfelder hin, die bei einem solchen „breiteren“ Einsatz kognitiver Förderprogramme zu beachten sind.

Im Hinblick auf die von uns gewählte Form der Lehrerfortbildung zeigte sich, dass insbesondere die Akzeptanz für den ersten Teil gering war. Im Mittelpunkt stand der Vorwurf der „theoretischen Überfrachtung“. Auch bei der (positiv beurteilten) Gruppenarbeit im zweiten Teil entwickelten die Lehrer nur wenig Interesse an dem generellen Trainingskonzept und dessen theoretischer Fundierung. Hier standen Fragen der praktischen Umsetzung im Vordergrund. Mit Bezug auf das Unterrichtsmaterial lag der am häufigsten geäußerte Kritikpunkt bei der fehlenden Praxiserprobung des Manuals. Der wichtigste Faktor war dabei die nicht an einen Unterricht im Klassenverband angepasste Zeitplanung, die - verstärkt durch fehlende Flexibilität mancher Lehrer - zu etwa dem doppelten Zeitaufwand führte. Darüber hinaus ergaben die Unterrichtsbeobachtungen, dass der größere Teil der Lehrer nicht in der Lage war, das in standardisierter Form vorliegende Material an die jeweiligen Bedürfnisse der Klasse anzupassen.

Vor dem Hintergrund dieser Befundlage haben wir sowohl eine Neukonzeption der Lehrerfortbildung als auch einige Veränderungen des Unterrichtsmaterials durchgeführt. Bevor auf konkrete Aspekte dieser Überarbei-

tung eingegangen wird, soll jedoch zunächst eine allgemeine Einordnung unserer Erfahrungen mit der Implementation des Programms zur Förderung des Leseverstehens vorgenommen werden.

Ein wesentliches Argument für die Integration eines kognitiven Trainings in den Schulunterricht ist, dass eine längerfristige Wirksamkeit der Förderung dadurch erreicht werden kann, wenn Lehrer die zentralen Prinzipien des Trainings auch über die vorgegebenen Trainingseinheiten hinaus in den Unterricht übernehmen. Auf diese Weise sollte ein höheres Maß an Verbindlichkeit sowie der für eine Automatisierung des Gelernten notwendige Übungskontext geschaffen werden. Voraussetzung für eine solche Weiterführung der Trainingsideen ohne entsprechend vorbereitetes Unterrichtsmaterial ist, dass eine Internalisierung des Trainingsansatzes im Sinne eines „working-model“ als Arbeitsbasis erfolgt. Das Wissen über die Funktion der Trainingsinhalte muss also handlungsrelevant in dem Sinne werden, dass flexibel und situationsangemessen reagiert werden kann. Vor diesem Hintergrund lag eine wichtige Beobachtung unserer Studie darin, dass handlungsrelevantes Wissen offensichtlich weniger durch die Fortbildungsnachmittage als vielmehr durch den Umgang mit dem Manual selbst während des Unterrichts erworben wurde. In diesem Sinne wurde also das Trainingsprogramm selbst zum Vehikel einer intensiven Lehrerfortbildung.

Es scheint an dieser Stelle wichtig festzustellen, dass die beiden Nachmittage, an denen wir das Konzept unseres Trainings vermitteln wollten, nicht als „Lehrerfortbildung“ bezeichnet werden können. Sie können - realistisch betrachtet - allenfalls Akzeptanz für die Durchführung des Strategietrainings bewirken. Eine zutreffendere Bezeichnung wäre es daher, von einer Informations- oder Einführungsveranstaltung zu sprechen. Eine aktuelle Studie zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildungen (Garet, Porter, Desimone, Birman & Yoon, 2001) kommt entsprechend zu dem Befund, dass Veränderungen der Unterrichtspraxis maßgeblich von der Dauer einer Fortbildungsmaßnahme abhängen, wobei die dieser Studie zu Grunde liegenden Maßnahmen im Mittel eine Dauer von etwa 30 Stunden aufwiesen. Zweifellos hat der Fortbildungsansatz von Borkowski und Muthukrishna (1992), ein theoretisches Konzept als Hintergrund für die eigene Unterrichtsgestaltung zu vermitteln, ein hohes Potenzial. In einem Vier-Jahres-Follow-up fanden Franke, Carpenter, Levi und Fennema (2001) bei einer ganz ähnlichen Fortbildungskonzeption für den naturwissenschaftlichen Unterricht (*Cognitively Guided Instruction*, CGI), dass das Erarbeiten eines theoriegeleiteten Rahmenkonzepts auch zu langfristigen Veränderungen des Unterrichts führen kann. Solche Veränderungen lassen sich jedoch unmöglich auf der Basis von zwei Nachmittagen erzielen. Der von uns gewählte Weg der Implementation entspricht offensichtlich in weitaus höherem Maße dem Ansatz von Guskey (1986), der von einer Änderung des Wissens bei den Lehrern durch konkrete Unterrichtserfahrungen ausgeht. Analog zeigte sich bei unseren Unterrichtsbeobachtungen, dass auch Lehrer mit einem eng an dem standardisierten Manual orientierten

Unterricht im Verlauf des Programms zu einem flexibleren Umgang fanden. Eine Konsequenz aus diesem „learning-by-doing“-Ansatz ist, dass die Funktionen der Einführungsnachmittage und des Unterrichtsmaterials neu definiert werden müssen: Die (kurze) Einführung für die Lehrer sollte demnach dazu dienen, Interesse zu wecken, von der Fundiertheit des Programms zu überzeugen, die Umsetzung der Trainingsprinzipien zu illustrieren und Fragen zur praktischen Durchführung des Unterrichts zu klären. Da die Vermittlung handlungsrelevanten Wissens über das Trainingskonzept offensichtlich in erster Linie durch Erfahrungen mit dem konkreten Unterricht erfolgt, muss der Aufbau des Manuals dahingehend überarbeitet werden, dass zu einem flexibleren Umgang angeregt wird. Zudem ist es notwendig, das Manual in der Zeitplanung besser an den Unterricht im Klassenverband anzupassen.

5.2 Neukonzeption der Lehrerfortbildung und Veränderung des Unterrichtsmaterials

Aus der oben geschilderten formativen Evaluation der Implementation des Trainings zum Textverstehen wurden für eine nachfolgende Untersuchung folgende Konsequenzen abgeleitet:

Die neu konzipierte Einführung für die Lehrer umfasst nach wie vor zwei Nachmittage und enthält nun drei Teile: Der erste Teil ist wieder der Vermittlung von Hintergrundwissen zum Aufbau der Unterrichtsreihe gewidmet. Anders als beim ersten Mal orientiert sich diese Vermittlung jedoch nicht mehr an der Funktionsweise der trainierten Strategien im Informationsverarbeitungsprozess, sondern an empirischen Befunden zur Wirksamkeit der Strategien und der verwendeten Trainingsprinzipien. Auf diese Weise soll den Lehrern theoretisches Hintergrundwissen über das Förderungskonzept vermittelt werden, das in erkennbarem Zusammenhang mit ihren Unterrichtserfahrungen steht. Der zweite Teil besteht in einem Schnelldurchlauf durch das Unterrichtsmaterial. Einzelne Unterrichtsstunden werden exemplarisch besprochen, wobei immer wieder auf die im ersten Teil angesprochenen Inhalte eingegangen und darauf hingewiesen wird, wie diese im Rahmen der Unterrichtsreihe umgesetzt sind. Ein dritter Teil der Einführung ist Fragen der praktischen Umsetzung und organisatorischen Dingen vorbehalten. An dieser Stelle werden die Lehrer auch dazu ermutigt, das vorgegebene Unterrichtsmaterial - in Einklang mit den generellen Trainingsprinzipien - an die jeweiligen Erfordernisse ihres Unterrichts anzupassen.

Das Unterrichtsmaterial wurde auf der Grundlage der Zeitangaben aus den Tagebüchern deutlich gekürzt. Umgesetzt wurden auch Vorschläge zur Organisation und zu Abläufen im Klassenverband, die zum größten Teil den Tagebüchern entnommen wurden. Durch die Einarbeitung vieler Anregungen und Vorschläge der Lehrer, die mit dem Material gearbeitet hatten, ließ sich ein höheres Maß an Praxisnähe der Unterrichtsmaterialien realisieren. Um die Anpassung des Manuals an unterschiedliche Klassen, Lehrer und

Situationen zu erleichtern, wurde die Standardisierung des Manuals weitgehend aufgegeben. Das ursprüngliche Manual wird jetzt durch eine Art Leitfaden zur Orientierung ergänzt: In Stichpunkten wird ein Überblick über die Inhalte der Stunde, deren Ablauf und Hinweise zur Organisation gegeben. Zielvorstellung ist, dass jeder Lehrer die Stunde mit Hilfe des Leitfadens selbst flexibel gestalten kann. Die standardisierten Anweisungen und wörtlich formulierten Unterrichtsgespräche aus dem alten Manual dienen nur noch als Beispiel, um die im Leitfaden gegebenen Vorschläge zu illustrieren. Die Beispiele können, müssen jedoch vom Lehrer nicht übernommen werden. Daneben gibt es Hinweise zum Umgang mit dem Manual, in denen ausdrücklich darauf hingewiesen wird, dass es sich bei den von uns ausgearbeiteten Beispielen lediglich um Vorschläge zum Ablauf handelt und dass Einzelheiten natürlich bei der Anpassung an die jeweilige Klasse verändert werden können.

Insgesamt zeigt sich bei dieser veränderten Herangehensweise, dass unsere Einführung zur Durchführung des Trainingsprogramms ein deutlich höheres Maß an Akzeptanz bewirkt. Erste Rückmeldungen zum revidierten Unterrichtsmaterial weisen darauf hin, dass die Überarbeitung auch hier zu einem höheren Grad an Praxistauglichkeit geführt hat. Zudem fiel bei einer Reihe von Unterrichtsbeobachtungen auf, dass mehrere kreative und dem Trainingskonzept entsprechende Variationen des Unterrichts vorgenommen wurden. Bei der Implementation des Trainings in den regulären Schulunterricht konnten offensichtlich bereits im zweiten Jahr einige schwierige Hürden zwischen Theorie und Praxis überwunden werden. Ähnliche Erfahrungen berichten Fuchs et al. (2001) im Kontext einer Untersuchung zur Implementation eines Trainings zum Schriftspracherwerb. Ihrem Plädoyer für eine bessere Verknüpfung von Forschung und Unterrichtspraxis - „conducting first-rate, school-based science is a noble goal worth striving for“ (S. 265) - können wir uns nur anschließen.

Literatur

- Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Stanat, P., Tillmann, K.-J. & Weiß, M. (Hg.). (2001). PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich.
- Borkowski, J.G. & Muthukrishna, N. (1992). Moving metacognition into the classroom: „working models“ and effective strategy teaching. In M. Pressley, K.R. Harris & J.T. Guthrie (Eds.), *Promoting academic competence and literacy at school* (pp. 477-501). San Diego: Academic Press.
- Bromme, R. (1997). Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In F.E. Weinert (Hg.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule, D/I/3, Enzyklopädie der Psychologie* (S. 177-212). Göttingen: Hogrefe.
- Calderhead, J. (1996). Teachers: Beliefs and knowledge. In D.C. Berliner & R.C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 709-725). New York: MacMillan.

- Dumke, D. & Wolff-Kollmar, S. (1997). Lernstrategien in der Beurteilung von Lehrern und Schülern. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 44, 165-175.
- Durkin, D. (1979). What classroom observations reveal about reading comprehension instruction. *Reading Research Quarterly*, 4, 481-533.
- Franke, M.L., Carpenter, T.P., Levi, L. & Fennema, E. (2001). Capturing teachers' generative change: A follow-up study of professional development in mathematics. *American Educational Research Journal*, 38, 653-689.
- Fuchs, D., Fuchs, L.S., Thompson, A., Al Otabaiba, S., Yen, L., Yang, N.J., Braun, M. & O'Connor, R.E. (2001). Is reading important in reading-readiness programs? A randomized field trial with teachers as program implementers. *Journal of Educational Psychology*, 93, 251-267.
- Garet, M.S., Porter, A.C., Desimone, L., Birman, B.F. & Yoon, K.S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, 38, 915-945.
- Garner, R. (1987). *Metacognition and reading comprehension*. Norwood, NJ: Ablex.
- Guskey, T.R. (1986). Staff-development and the process of teacher change. *Educational Researcher*, 15(3), 5-12.
- Hamman, D., Berthelot, J.S. & Crowley, E. (2000). Teachers' coaching of learning and its relation to students' strategic learning. *Journal of Educational Psychology*, 92, 342-348.
- Klauer, K.J. (Hg.). (2001). *Handbuch Kognitives Training*. Göttingen: Hogrefe.
- Küppers, J., Souvignier, E. & Gold, A. (2002). Kenntnis, Verständnis und Anwendung von Lesestrategien. Entwicklung eines Testverfahrens im Rahmen einer Trainingsstudie. Poster auf dem 43. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie (DGPs) in Berlin, 23.9.2002.
- Mähler, C. & Hasselhorn, M. (2001). Transfer. In D.H. Rost (Hg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (2. Aufl.) (S. 721-730). Weinheim: Beltz.
- Moely, B.E., Hart, S.S., Leal, L., Santulli, K.A., Rao, N., Johnson, T. & Hamilton, L.B. (1992). The teacher's role in facilitating memory and study strategy development in the elementary classroom. *Child Development*, 63, 653-672.
- Möller, J. (1999). Denktraining für Jugendliche: Homogenität der Trainingsgruppen und Booster-Session. *Heilpädagogische Forschung*, 25, 2-7.
- Möller, J. & Appelt, R. (2001). Auffrischungssitzungen zur Steigerung der Effektivität des Denktrainings für Kinder I. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 15, 199-206.
- Salomon, G. & Perkins, N.N. (1989). Rocky roads to transfer: Rethinking mechanisms of a neglected phenomenon. *Educational Psychologist*, 24, 113-142.
- Schreblowski, S. & Hasselhorn, M. (2001). Zur Wirkung zusätzlicher Motivänderungskomponenten bei einem metakognitiven Textverarbeitungstraining. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 15, 145-154.

Anschrift der Autoren

Dr. Elmar Souvignier, J.W. Goethe Universität Frankfurt/M.
 Institut für Pädagogische Psychologie,
 Postfach 11 19 32, D-60054 Frankfurt am Main
 E-Mail: souvignier@paed.psych.uni-frankfurt.de